



EXTRA MIDDELEN, MEER GELIJKE ONDERWIJSKANSSEN?

De effectiviteit van de
compensatiefinanciering voor scholen
met leerlingen uit kansengroepen onder
de loep

Franck, E.; Nicaise, I. & Lavrijsen, J.

EXTRA MIDDELEN, MEER GELIJKE ONDERWIJSKANSEN?

De effectiviteit van de
compensatiefinanciering voor scholen
met leerlingen uit kansengroepen onder
de loep

Franck, E.; Nicaise, I. & Lavrijsen, J.

Promotor: Ides Nicaise

Research paper SONO/2017.OL1.3/1

Leuven, januari 2017

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Franck, E., Nicaise, I. & Lavrijsen, J. (2017). Extra middelen, meer gelijke onderwijskansen? De effectiviteit van de compensatiefianciering voor scholen met leerlingen uit kansengroepen onder de loep. Steunpunt Onderwijsonderzoek, KU Leuven

Voor meer informatie over deze publicatie ides.nicaise@kuleuven.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2017 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Inhoud

Inhoud	i
Beleidssamenvatting	ii
Inleiding	1
1. Evolutie van de compensatiefinanciering in het gewoon basis- en secundair onderwijs (2002-heden)	4
2. Tien jaar compensatiefinanciering: effectiviteitsonderzoek	8
3. Mogelijke verklaringen voor de zwakke leerwinst-effecten	10
4. Wat met het huidige SES-beleid in het gewoon basisonderwijs? Een reflectie over de compensatiefinanciering (2002-2012) en implicaties voor beleid, praktijk en vervolgonderzoek	14
5. Besluit: naar een compensatiefinanciering met meer mogelijkheden?	18
Bijlagen	20
Tabel 1: schematisch overzicht van de wijzigingen in de GOK-regelgeving	21
Bibliografie	23

Beleidssamenvatting

De achterstand van kansarme kinderen in het onderwijs blijft bestaan ondanks vele initiatieven. In Vlaanderen bestaat sinds 2002 het Gelijke Onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) dat tot doel had een beleid uit te tekenen gericht op het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van de sociale cohesie in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs (Vlaams Parlement, 2002). Het GOK-beleid bevatte drie pijlers: (1) het 'recht op inschrijving' (inmiddels verder uitgewerkt in het inschrijvingsdecreet), (2) de lokale overlegplatforms (LOPs) en (3) het geïntegreerd ondersteuningsbeleid.

De derde pijler vormt de focus van dit artikel. Deze pijler bestaat erin dat scholen bijkomende middelen ontvangen naargelang het aandeel leerlingen uit sociaal kwetsbare milieus. Het geïntegreerd ondersteuningsbeleid is sinds 2002 veelvuldig bijgestuurd, waarbij ook de terminologie meerdere keren is gewijzigd. Daarom hanteren we in dit artikel drie verschillende termen om de verschillende maatregelen aan te duiden. Met 'geïntegreerd ondersteuningsbeleid' verwijzen we naar het beleid in het gewoon basis- en secundair onderwijs tussen 2002 en 2012¹. Het 'SES-beleid' verwijst naar het beleid dat sinds 2012 bestaat in het gewoon basisonderwijs. De 'compensatiefinanciering' is tot slot een generieke benaming die alle financiële maatregelen in functie van gelijke onderwijskansen omvat. Aan de hand van bestaande evaluaties trachten we een overzicht te geven van de effectiviteit van de compensatiefinanciering, met name in het gewoon basisonderwijs. Vervolgens wordt nagedacht over de geconstateerde knelpunten in de compensatiefinanciering en over de doeltreffendheid van een aantal recent doorgevoerde bijstellingen ervan.

Wat betreft de effectiviteitsvraag van de compensatiefinanciering kan met enige voorzichtigheid worden gesteld dat dit beleid tussen 2002 en 2012 onvoldoende zijn doelstellingen heeft bereikt: de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs bleef grosso modo ongewijzigd (Bellens, Arkens, Van Damme, & Gielen, 2013a, 2013b). In dit artikel halen we vijf mogelijke verklaringen aan voor deze weinig bemoedigende vaststelling: (1) de afbakening van de doelgroep, (2) de spreiding van de extra middelen over de schoolloopbaan, (3) de context van het GOK-beleid, (4) de implementatie van de compensatiefinanciering en (5) de aanwending van SES-werkingsmiddelen².

Wat betreft de knelpunten van de compensatiefinanciering in het basisonderwijs blijkt ten eerste de ongelijke draagkracht van scholen een weerslag te hebben op de wijze waarop een eigen GOK-beleid wordt uitgetekend. Sommige scholen zijn namelijk minder goed in staat de verkregen compensatiemiddelen op een efficiënte manier te hanteren. Hierdoor kan de vraag gesteld worden of een sterkere focus op de schoolcontext bij de toekenning van de compensatiemiddelen wenselijk is. Voorts werd vastgesteld dat de gebrekkige implementatie de effectiviteit van de

¹ Het geïntegreerd ondersteuningsbeleid blijft na 2012 voortbestaan in het gewoon secundair onderwijs, maar wordt hier niet verder behandeld.

² SES staat voor sociaal-economische status. De term SES-middelen slaat op de (bijkomende) werkingsmiddelen die scholen ontvangen op basis van leerlingkenmerken.

compensatiefinanciering beperkt. Zo blijkt de GOK-wetgeving onvoldoende SMART geformuleerd te zijn: zonder heldere richtlijnen, duidelijk geformuleerde doelstellingen en klaarheid inzake de gewenste uitkomsten, kan men niet verwachten dat scholen de bijkomende omkadering op de meest optimale wijze aanwenden. Een bijkomende oorzaak van de gebrekkige implementatie van de compensatiefinanciering zou lijken de ongelijke deskundigheid van schoolteams zijn. Zo blijken leerkrachten in (sommige) kansarme scholen significant lager geschoold en/of minder ervaren dan in kansrijke scholen. Toekomstige extra middelen zouden daarom misschien beter (deels) worden geïnvesteerd in meer gekwalificeerde leerkrachten dan (alleen) in extra uren. Ook de SES-werkingsmiddelen lijken te weinig te worden aangewend in functie van de pedagogisch-didactische aanpak van gelijke onderwijskansen. Een sterkere aansturing vanwege de overheid lijkt ons dan ook een meerwaarde voor de compensatiefinanciering. Tot slot constateren we dat effectiviteitsevaluaties van de compensatiefinanciering tot nog toe hoofdzakelijk aandacht hebben gehad voor de impact op cognitieve prestaties van leerlingen. Toch zijn ook de niet-cognitieve effecten mogelijk van belang, om een volledig beeld te krijgen van de effectiviteit van het ondersteuningsbeleid. Het is dan ook zinvol om in volgende onderzoeken dieper in te gaan op deze niet-cognitieve uitkomsten: zowel naar het effect van de compensatiefinanciering op deze uitkomsten als naar de betekenis van niet-cognitieve factoren voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen. In toekomstig onderzoek zullen aldus zowel de mogelijkheden als knelpunten van het huidige SES-beleid onder de loep worden genomen. Enerzijds zal worden nagegaan of de mogelijkheden al dan niet het gewenste effect hebben behaald. Anderzijds vragen de aangehaalde knelpunten om een diepgaand onderzoek naar de oorzaken en mogelijke oplossingen van deze knelpunten.

De compensatiefinanciering staat voor grote uitdagingen. De realisatie van gelijke onderwijskansen in een omgeving waar men voortdurend wordt geconfronteerd met obstakels, maakt een continue investering van alle onderwijsactoren noodzakelijk. Toch zijn de vooruitzichten allesbehalve negatief. De compensatiefinanciering is nog relatief jong en heeft nog veel ruimte om zich verder te ontwikkelen.

Inleiding³

De achterstand van kansarme kinderen in het onderwijs heeft gedurende de voorbije vier decennia op heel wat belangstelling kunnen rekenen vanuit sociologische, economische, politieke en pedagogische hoek. In Europa groeide de aandacht voor dit topic in de jaren '70 ten gevolge van de toenemende multiculturalisering. Kinderen van gastarbeiders startten door hun andere etnisch-culturele achtergrond en moedertaal vaak met een aanzienlijke schoolse handicap, die doorheen hun schoolloopbaan groter werd en een duidelijke weerslag had op hun schooluitkomsten en hun arbeidsmarktpositie. Die ongelijke onderwijskansen konden gedeeltelijk worden toegeschreven aan de socio-economische deprivatie van hun gezinnen, maar bleken ook een gevolg te zijn van de werking van het onderwijssysteem zelf (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012).

De vastgestelde intergenerationele overdracht van menselijk, materieel, sociaal en cultureel kapitaal en het risico op sociale uitsluiting en armoede, plaatsten gelijke onderwijskansen op de maatschappelijke agenda (Ides Nicaise e. a. , 2008). In het bijzonder vormden ze de aanzet tot de ontwikkeling en implementatie van diverse beleidsmaatregelen ten voordele van kansengroepen. Sinds de jaren '80 werden meerdere financieringsmechanismen met compenserende doelstellingen uitgewerkt. In 1991 werd het 'Onderwijsvoorrangsbeleid voor Migranten' opgestart, met als voornaamste doelstelling het tegengaan van de schoolse achterstand van allochtone leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. In 1993 volgde het 'Zorgverbredingsbeleid' waarmee men de kansen van sociaal achtergestelde kinderen en kinderen met leerproblemen wilde bevorderen. Naast deze twee meest invloedrijke initiatieven ontstonden er in diezelfde periode ('90-'00) nog heel wat andere beleidsmaatregelen waardoor basis- en secundaire scholen extra omkadering konden aanwenden. Het 'onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers', het 'project bijzondere noden', en het 'non-discriminatiebeleid' zijn hier slechts enkele voorbeelden van (Ides Nicaise e. a. , 2008; Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012).

Ondanks de veelvuldige inspanningen van de Vlaamse overheid, ontbrak het aan een samenhangend en duidelijk afgelijnd beleid. Om die reden kozen de Vlaamse beleidsmakers er op 28 juni 2002 voor om alle voorgaande financieringsmaatregelen te bundelen: het Gelijke Onderwijskansen-decreet (GOK-decreet) werd een feit (Vlaams Parlement, 28-6-2002). Dit decreet had tot doel een beleid uit te tekenen gericht op het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van de sociale cohesie in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs. Het decreet bevatte drie pijlers⁴: (1) de oprichting van lokale overlegplatforms (LOPs) om op lokaal niveau een GOK-beleid te coördineren; (2) het recht op inschrijving in een school naar keuze waardoor scholen kandidaat-leerlingen niet meer willekeurig

³ Met dank aan Bart Bruylandt, Liesbeth Velghe, Chris Dockx, Chama Rhellam, Mike Smet en de stuurgroep van SONO voor de nuttige feedback op eerdere versies van dit artikel.

⁴ Later werden de luiken gradueel aangepast en structureel verankerd in de reguliere onderwijswetgeving. In het gewoon basisonderwijs staat enkel het luik 'lokale overlegplatforms' nog in het oorspronkelijke decreet.

kunnen afwijzen; en (3) het geïntegreerd ondersteuningsbeleid (SES-beleid)⁵ waarmee scholen bijkomende omkaderings- en werkingsmiddelen⁶ ontvangen, om een eigen GOK-beleid uit te werken, a rato van het aantal leerlingen dat beantwoordt aan de gelijke kansenindicatoren (Vlaams Parlement, 25-02-1997).

In dit artikel focussen we op deze derde pijler, meer bepaald in het gewoon onderwijs⁷. De maatregelen in deze pijler houden in dat scholen met meer leerlingen uit kansengroepen meer middelen ontvangen omdat zij meer kosten hebben om deze leerlingen tot eenzelfde niveau te kunnen brengen dan scholen met kansrijkere leerlingen. In dit artikel gebruiken we drie verschillende termen om deze maatregelen aan te duiden. Met ‘geïntegreerd ondersteuningsbeleid’ verwijzen we naar het beleid in het gewoon basis- en secundair onderwijs tussen 2002 en 2012⁸. Het ‘SES-beleid’ verwijst naar het beleid dat sinds 2012 bestaat in het gewoon basisonderwijs. De ‘compensatiefinanciering’ is tot slot een generieke benaming die alle financiële maatregelen in functie van gelijke onderwijskansen omvat.

De keuze om te focussen op de effectiviteit van de compensatiefinanciering heeft drie redenen. Allereerst gaat een aanzienlijk deel van het budget naar de extra omkadering en werkingsmiddelen. Inzicht krijgen in de doeltreffendheid van deze extra-financiering, kan helpen om de efficiëntie van de besteding van het onderwijsbudget te verhogen. Ten tweede is de bestaande evidentie rond de effectiviteit van de compensatiefinanciering niet eenduidig: verschillende onderzoeken kwamen tot uiteenlopende bevindingen. Door een balans op te maken van de bestaande studies hopen we inzicht te krijgen in de moeilijkheden waar beleidsmakers mee worden geconfronteerd bij het ontwikkelen en bijsturen van de compensatiefinanciering. Ten slotte kan een onderzoek naar de effectiviteit van tien jaar compensatiefinanciering inspiratie bieden bij toekomstige effectiviteitsevaluaties van het *huidige* SES-beleid in het gewoon basisonderwijs. Nadenken over mogelijke kansen en/of knelpunten van het huidige SES-beleid in het gewoon basisonderwijs kunnen immers relevant zijn voor beleidsmakers: in het ‘Masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs’ werd namelijk de structurele verankering van het geïntegreerd ondersteuningsluik in de reguliere onderwijsfinanciering, opgenomen als maatregel.

In wat volgt wordt allereerst teruggeblikt op de veranderingen die sinds 2002 aan de compensatiefinanciering in het gewoon basis- en secundair onderwijs werden aangebracht. Vervolgens zullen de resultaten van de onderzoeken die peilden naar de effectiviteit van de compensatiefinanciering in het gewoon basisonderwijs uitvoerig aan bod komen. Hieraan trachten we mogelijke verklaringen te koppelen. Tot slot wordt nagedacht – rekening houdend met de geconstateerde knelpunten van de compensatiefinanciering en de doorgevoerde hervormingen – over

⁵ Het luik ‘geïntegreerd ondersteuningsbeleid’ is vanaf het schooljaar 2012-2013 voor het gewoon basisonderwijs volledig opgenomen in de reguliere onderwijsfinanciering en heet sindsdien het ‘SES-beleid’. In het buitengewoon basisonderwijs en het gewoon en het buitengewoon secundair onderwijs gebeurde deze structurele verankering niet en is er nog steeds sprake van het geïntegreerd ondersteuningsbeleid (en GOK-beleid).

⁶ Oorspronkelijk voorzag het geïntegreerd ondersteuningsbeleid enkel in een bijkomende omkadering. De werkingsmiddelen die scholen generen op basis van leerlingkenmerken bestaan pas sinds 2008 (ten gevolge van het financieringsdecreet).

⁷ Het buitengewoon onderwijs wordt niet behandeld in dit artikel.

⁸ Het geïntegreerd ondersteuningsbeleid blijft na 2012 voortbestaan in het gewoon secundair onderwijs, maar wordt hier niet verder behandeld.

de eventuele doeltreffendheid en efficiëntie van het huidige SES-beleid in het gewoon basisonderwijs. Deze reflecties zijn echter wel hypothetisch van aard: tot nu toe bestaan er immers geen effectiviteitsevaluaties van het huidige SES-beleid. In deze sectie zullen eveneens implicaties worden besproken voor beleid en praktijk.

1. Evolutie van de compensatiefinanciering in het gewoon basis- en secundair onderwijs (2002-heden)

Het geïntegreerde ondersteuningsluik, zoals beschreven in het oorspronkelijke GOK-decreet, bestrijkt in het gewoon basisonderwijs een periode van 10 jaar (2002-2012)⁹. In het gewoon secundair onderwijs bestaat dit luik nog steeds. De geleidelijke structurele verankering van het geïntegreerd ondersteuningsbeleid in de reguliere onderwijsfinanciering ging van start in 2008 met de inwerkingtreding van het 'Decreet betreffende de werkingsbudgetten in het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 wat de werkingsbudgetten betreft' (hier aangeduid als 'financieringsdecreet') (Vlaams Parlement, 04-07-2008). Voor het gewoon basisonderwijs werd deze structurele verankering voltooid in 2012, toen ook het omkaderingssysteem in een nieuw jasje werd gestoken (Vlaamse overheid, 12-10-2012). Sindsdien spreekt men van het SES-beleid. In het gewoon secundair onderwijs werd de integratie van de extra uren-leraar GOK in het reguliere omkaderingssysteem reeds opgenomen als maatregel in het 'Masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs', maar voorlopig nog niet gerealiseerd (Vlaams Parlement, 27-5-2011). In deze paragraaf bespreken we de evolutie van het geïntegreerd ondersteuningsbeleid voor zowel het gewoon basis- als secundair onderwijs. Enkel de meest prominente wijzigingen komen aan bod; voor een gedetailleerde beschrijving van alle aanpassingen verwijzen we naar het 'financieringsdecreet' (Vlaams Parlement, 04-07-2008), het 'Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen' (Vlaams Parlement, 27-5-2011, 28-6-2002) en het 'Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de invoering van een nieuw omkaderingssysteem in het gewoon basisonderwijs' (Vlaamse overheid, 12-10-2012). Een schematisch overzicht van de wijzigingen in de regelgeving is terug te vinden in tabel 1.

1.1. De omkadering (1): het geïntegreerd ondersteuningsbeleid in het gewoon basis- en secundair onderwijs (2002)

Het geïntegreerd ondersteuningsbeleid werd goedgekeurd in 2002 als onderdeel van het GOK-decreet (Vlaams Parlement, 28-6-2002). De belangrijkste principes van dit beleid worden hieronder beschreven (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 25-06-2008, 29-06-2005).

Ten eerste formuleerde het geïntegreerd ondersteuningsbeleid de minimumvoorwaarden waaraan scholen moesten voldoen om recht te hebben op een bijkomende omkadering bovenop de reguliere omkadering. Deze voorwaarden verschilden naargelang het onderwijsniveau. In het gewoon basisonderwijs¹⁰ en de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs kregen scholen met minimaal

⁹In afwachting van het nieuwe omkaderingssysteem in het gewoon basisonderwijs werden de omkaderingsmiddelen voor het schooljaar 2011-2012 een bijkomend jaar toegekend aan scholen die daar in de voorgaande GOK-cyclus recht op hadden.

¹⁰Het basisonderwijs omvat het kleuter- en het lager onderwijs.

10% GOK-leerlingen en een minimum van zes GOK-lestijden extra omkaderingsmiddelen. In de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs gold een minimum van 25% GOK-leerlingen.

Ten tweede werden de indicatoren om als GOK-leerling te worden beschouwd, gedefinieerd. Leerlingen moesten daarvoor beantwoorden aan ten minste één van de voorgeschreven GOK-indicatoren. Alle indicatoren hadden een eigen 'puntengewicht' dat bijdroeg aan de extra weging per leerling¹¹ en recht gaf op een bijkomende omkadering. In het gewoon basisonderwijs en eerste graad van het gewoon secundair onderwijs waren er vijf GOK-indicatoren die peilden naar de socio-economische en sociaal-culturele achtergrond van leerlingen (Vlaams Parlement, 2002): (1) het gezin leeft van een vervangingsinkomen; (2) de moeder is niet in het bezit van een diploma secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad BSO of van een daarmee gelijkwaardig studiebewijs; (3) de leerling verblijft tijdelijk of permanent buiten het gezinsverband; (4) het gezin behoort tot de trekkende bevolking; en (5) (enkel in combinatie met andere indicatoren) de thuistaal is niet Nederlands. In de tweede en derde graad van het gewoon secundair onderwijs voorzag het decreet drie 'onderwijskundige' indicatoren op basis waarvan scholen extra uren-leraar GOK konden verwerven (Vlaams Parlement, 2002): (1) de leerling heeft meer dan twee jaar schoolse achterstand; (2) de leerling volgde het voorgaande jaar onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers; en (3) voor het BSO en TSO de instroom van leerlingen met een B- of C-attest. Deze indicatoren peilden niet zozeer naar de sociale achtergrond van leerlingen, maar waren voornamelijk gericht op het remediëren van leerachterstand.

Op basis van de extra weging van GOK-leerlingen werd driejaarlijks een bijkomende omkadering toegekend aan basis- en secundaire scholen. Hiermee moesten ze een eigen GOK-beleid uitwerken rond twee van de zes voorgeschreven thema's of rond één cluster¹². Concentratiescholen (basis- en secundaire scholen met meer dan 80% GOK-leerlingen) en Vlaamse scholen in het Brussels Hoofdstedelijke Gewest (BHG) hadden extra wegingscoëfficiënten¹³ om aan de specifieke noden van de schoolbevolking te beantwoorden

1.2. De omkadering (2): wijzigingen in het geïntegreerd ondersteuningsbeleid in het gewoon basis- en secundair onderwijs (2002-2012)

In 2006 kregen basisscholen gelegen in randgemeenten of gemeenten die grensden aan het BHG aanvullende lestijden 'Rand en Taal'¹⁴ om alsook aan de specifieke noden van de schoolbevolking te

¹¹ De extra weging per leerling kan cumulatief maximaal 1,2 bedragen.

¹² Deze zes thema's waren: (1) preventie en remediëring van ontwikkelings- of leerachterstand; (2) taalvaardigheidsonderwijs; (3) intercultureel onderwijs; (4) socio-emotionele ontwikkeling; (5) leerling- en ouderparticipatie; (6) doorstroming en oriëntering. Het vijfde thema geldt niet voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. De drie clusters waren: (1) de ontwikkelings- en leerachterstand remediëren en leerwinsten realiseren; (2) de taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen; en (3) een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren. De derde cluster wordt in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs vervangen door een cluster gericht op een optimale studiekeuze en het realiseren van een efficiënte studiekeuze-, stage- en schoolloopbaanbegeleiding.

¹³ De concentratieweging en de Brusselweging.

¹⁴ Voordien bestonden de extra lestijden 'Rand- en Taal' in het gewoon basisonderwijs als tijdelijk project.

kunnen beantwoorden¹⁵. Deze aanvullende lestijden 'Rand en Taal' stonden los van de GOK-lestijden, in tegenstelling tot de concentratie- en Brusselweging die binnen het geïntegreerd ondersteuningsbeleid bestonden. In 2007, het jaar van de kleuter, werden extra inspanningen gedaan om kansarme kleuters beter te ondersteunen en begeleiden door aanvullende GOK+ lestijden toe te kennen aan kleuterscholen met minimaal 40% onderwijskansarme kleuters. In 2006 en 2008 werden de GOK-indicatoren en/of hun puntengewichten verder bijgestuurd. Voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs betekende de bijsturing in 2008 een radicale verandering. Zo streefde men naar een meer uniforme berekening van de GOK-omkadering tussen het gewoon basis- en secundair onderwijs en werden de drie onderwijskundige indicatoren vervangen door de vijf GOK-indicatoren die reeds golden in het gewoon basisonderwijs en de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs. Voorts werd de indicator 'het gezin leeft van een vervangingsinkomen' vervangen door 'het gezin ontvangt één of meer schooltoelagen', in zowel het gewoon basisonderwijs als het gewoon secundair onderwijs (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012). Tot slot werd bij de start van de vorige GOK-cyclus (2011-2014) de concentratieweging in het secundair onderwijs gewijzigd: het vereiste percentage GOK-leerlingen (80%) waaraan concentratiescholen moesten voldoen, werd verlaagd naar 55%.

1.3. De werkingsmiddelen: het financieringsdecreet in het gewoon basis- en secundair onderwijs (2008)

In het schooljaar 2008-2009 trad het financieringsdecreet in werking voor zowel het gewoon basis- als het secundair onderwijs (Vlaams Parlement, 04-07-2008). Dit bracht diverse aanpassingen aan in de toekenning van werkingsmiddelen. Allereerst werd het totale werkingsbudget structureel verhoogd. In het gewoon basisonderwijs nam het werkingsbudget met 85,234 miljoen euro toe. In het gewoon secundair onderwijs werd het werkingsbudget verhoogd met 40 miljoen euro. Ten tweede werden naast schoolkenmerken nu ook leerlingkenmerken in aanmerking genomen in de berekening van de werkingsbudgetten. De toegevoegde leerlingkenmerken (opleidingsniveau moeder, thuistaal, schooltoelage en buurt) peilen naar de sociaaleconomische en culturele achtergrond van de leerling. De bandbreedte, het deel van het totale werkingsbudget dat wordt verdeeld op basis van deze leerlingkenmerken, bedraagt vandaag voor het gewoon basisonderwijs 14,94% en voor het gewoon secundair onderwijs 10,63%. In tegenstelling tot het omkaderingssysteem was er geen vereist minimumpercentage doelgroepleerlingen: elke leerling die aantikt op een bepaald leerlingkenmerk genereert extra middelen, met uitzondering van het aftoppingssysteem¹⁶. Een derde vernieuwing in het financieringsmechanisme was de gelijkschakeling van werkingsmiddelen tussen de drie onderwijsnetten. Voortaan worden enkel nog twee objectieve verschillen (neutraliteit en levensbeschouwelijke vakken) in aanmerking genomen bij de berekening van werkingsmiddelen (Groenez, Juchtmans, Smet, & Stevens, 2015). Ten slotte beoogde het decreet een meer uniforme berekening van de werkingsmiddelen voor het gewoon basis- en secundair onderwijs, wat blijkt uit de invoering van éénzelfde set SES-indicatoren op beide niveaus (Vlaams Parlement, 04-07-2008).

¹⁵ De bijkomende lestijden Rand – en Taal golden niet voor het secundair onderwijs.

¹⁶ Er werd een maximaal percentage leerlingen vastgelegd dat kan scoren op een bepaald kenmerk en waarvoor scholen extra middelen kunnen genereren.

1.4. De omkadering (3): van GOK-beleid naar SES-beleid in het gewoon basisonderwijs (2012 – heden)

In 2012 onderging het omkaderingsstelsel in het gewoon basisonderwijs een grondige opfrisbeurt. Alle bijkomende lestijden¹⁷ (GOK, GOK+ en Rand en Taal) die scholen kregen in functie van gelijke onderwijskansen werden namelijk opgenomen in de reguliere onderwijsfinanciering. Deze nieuwe regeling trad een jaar na het einde van de derde GOK-cyclus (2008-2011) in werking. Voor de berekening van deze SES-lestijden werd vanaf 2012 gekozen voor een gelijkwaardigheid van de GOK-indicatoren met de leerlingkenmerken uit het financieringsdecreet, met uitzondering van de indicator 'buurt'. De voormalige vijf GOK-indicatoren werden aldus gereduceerd tot drie SES-indicatoren (het opleidingsniveau van de moeder, het ontvangen van een schooltoelage en de thuistaal). Hierbij werd het criterium 'thuistaal' losgekoppeld van de andere indicatoren en verviel de 10%-drempel betreffende het aantal GOK-leerlingen: elke leerling die aantikt op een SES-indicator genereert extra SES-lestijden. Bijkomend was de invulling van deze SES-lestijden, in tegenstelling tot de GOK-lestijden, niet langer gebonden aan de voorgeschreven thema's of clusters waarrond scholen een eigen GOK-beleid moesten uitwerken. Voorts beoogde het nieuwe omkaderingsstelsel een grotere gelijkheid tussen het gewoon kleuter- en lager onderwijs. De verhoging van het voorziene omkaderingsbudget met 52,7 miljoen euro moest dit bewerkstelligen; voornamelijk het kleuteronderwijs ontving een gevoelig groter budget. Het omkaderingsbudget steeg daar met 8,8% terwijl het omkaderingsbudget in het lager onderwijs steeg met 1,7%. Tot slot werd de Brusselweging mee geïntegreerd in de reguliere omkadering. Elke leerling die school loopt in het Brussels Hoofdstedelijke Gewest telt vanaf september 2012 voor 1.11. De concentratieweging verdwijnt daarentegen in het gewoon basisonderwijs (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 29-06-2005; Vlaams Parlement, 25-02-1997).

1.5. De omkadering (4): het geïntegreerd ondersteuningsbeleid blijft voorlopig bestaan in het gewoon secundair onderwijs (2012 - heden)

In het gewoon secundair onderwijs blijft het geïntegreerd ondersteuningsbeleid bestaan. Scholen ontvangen nog steeds extra uren-leraar GOK bovenop de reguliere omkadering. Momenteel doorlopen secundaire scholen het derde jaar van de vijfde GOK-cyclus (2014-2017). Op termijn zou het ook in het gewoon secundair onderwijs de bedoeling zijn de GOK-omkadering te integreren in het reguliere omkaderingsstelsel.

¹⁷ Zorg en zorgcoördinatie en het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers behouden een aparte regeling.

2. Tien jaar compensatiefinanciering: effectiviteitsonderzoek

Een prominente vraag voor heel wat onderwijspartners blijft de effectiviteit van de compensatiefinanciering: zorgen de extra omkaderings- en werkingsmiddelen werkelijk voor meer gelijke onderwijsuitkomsten (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012)? De evidentie met betrekking tot gelijkaardige programma's uit het buitenland is op dat punt evenmin zeer overtuigend: over het algemeen constateren studies een eerder geringe impact op de onderwijsuitkomsten (Ooghe, 2011a). Met enige voorzichtigheid kan worden gesteld dat ook Vlaanderen zich bij deze bevinding aansluit: de compensatiefinanciering heeft onvoldoende haar doelstellingen bereikt. Voor Vlaanderen is het aantal methodologisch betrouwbare effectmetingen echter beperkt. Enerzijds vormt het ontbreken van een nulmeting een probleem: voordat het GOK-beleid van start ging hadden al diverse financieringsmaatregelen hun intrede gedaan. Hierdoor is van een 'zuiver' nulpunt geen sprake en kunnen geen definitieve uitspraken worden gedaan over de effectiviteit van de compensatiefinanciering (voor een overzicht, zie Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012). Anderzijds werden tot nu toe enkel de cognitieve uitkomsten in het (gewoon) basisonderwijs gemeten. De effectiviteitsevaluaties, verklaringen en kritische reflecties in dit artikel hebben met andere woorden betrekking op het gewoon basisonderwijs. In wat volgt bespreken we twee studies die, elk vanuit een ander methodologisch perspectief, de link tussen extra middelen en onderwijskansen hebben proberen hard te maken. Vervolgens worden ook enkele internationale studies aangehaald.

Ten eerste vergeleek Erwin Ooghe (2011b) met een 'regression discontinuity design' de leerprestaties van basisscholen met net iets meer en net iets minder dan 10% GOK-leerlingen voor wiskunde, lezen en spelling gedurende de eerste GOK-cyclus (2002-2005)¹⁸. Scholen net onder en net boven de drempel lijken qua samenstelling sterk op elkaar: de sprong in financiering maakte het daarom mogelijk de impact van de GOK-financiering op de leerwinst zuiverder te meten. Uit deze vergelijking bleek dat de extra-omkadering geen impact had op de prestaties voor wiskunde, lezen en spelling van de *gemiddelde* leerling. De extra-omkadering maakte echter wel een verschil voor *bepaalde groepen* leerlingen: GOK-leerlingen, en in mindere mate ook leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond, haalden duidelijk wél voordeel uit de extra-omkadering. Hoewel de GOK-financiering de verschillen tussen kansarme en kansrijke leerlingen dus vermoedelijk heeft verkleind, bleek dit niet te gelden voor de verschillen tussen sterke en zwakke presteerders.

De gematigd positieve noot uit de studie van Ooghe werd evenwel niet bevestigd door recenter onderzoek van Bellens e.a. (2013a, 2013b). Hierin werden de wiskunde- en wetenschapsprestaties van Vlaamse leerlingen in het vierde leerjaar (TIMSS) vergeleken tussen 2003 en 2011¹⁹ (d.w.z. over de eerste drie GOK-cycli). Over deze periode bleken zowel de gemiddelde prestaties voor wiskunde als voor wetenschappen te zijn gedaald. Bovendien kon niet worden vastgesteld dat het Vlaamse

¹⁸ Noteer dat tijdens de eerste GOK-cyclus, het nieuwe financieringssysteem (2008) en het nieuwe omkaderingssysteem (2012) nog niet van kracht waren.

¹⁹ Noteer dat in 2011 het nieuwe financieringssysteem reeds van kracht was.

onderwijs tussen 2003 en 2011 zou zijn geëvolueerd naar meer gelijke kansen. De wiskunde- en wetenschapsprestaties hangen immers nog even sterk samen met de sociaaleconomische²⁰ en etnische achtergrond van leerlingen.

Niet alleen in Vlaanderen worden minder bemoedigende resultaten vastgesteld, ook internationale studies constateren geen of slechts een matige effectiviteit van de compensatiefinanciering (Ides Nicaise e. a. , 2008; Ooghe, 2011a). De vraag of men via de compensatiefinanciering meer gelijke onderwijsuitkomsten kan garanderen blijft daarmee prominent binnen de internationale literatuur. Volgens Wößmann en Schütz (2006) staat een hogere investering in kansarme leerlingen niet noodzakelijk garant voor meer gelijke kansen of voordelen voor deze leerlingen. De studie van Chung (2015) in Maryland (VS) is een recente illustratie hiervan: na het invoeren van een grotere compensatiefinanciering in kansarme schooldistricten bleef de kloof in leerprestaties tussen kansarme en kansrijke leerlingen bestaan. Leuven, Lindahl, Oosterbeek, en Webbink (2007) keken in hun studie naar de impact van twee compensatiemaatregelen²¹ op de taalvaardige en rekenkundige prestaties van Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs. Hieruit bleek dat de prestaties niet of zelfs negatief beïnvloed werden door het toekennen van de bijkomende compensatiemiddelen. Betts en Roemer (2004) focusten in hun studie op de 'mate van' compensatiefinanciering die nodig zou zijn wil men de uitkomsten (in arbeidslonen) gelijkschakelen tussen zwart en blank en laag- en hoggeschoolden in de VS. Hieruit kwam naar voren dat, wil men deze doelstelling bereiken, de compensatiemiddelen met een veelvoud moeten worden verhoogd. Alles samengenomen wordt de effectiviteit van de compensatiefinanciering, net zoals in Vlaanderen, in andere landen relatief laag ingeschat (I. Nicaise, 2000; OECD, 2014).

²⁰ TIMSS bevat slechts beperkte informatie omtrent de sociaaleconomische achtergrond. Om die reden wordt het aantal boeken thuis als indicator van SES gebruikt. Ondanks het feit dat dit een erg beperkte indicator is en mogelijk onvoldoende de volledige lading van het begrip SES omvat, wordt deze indicator in de internationale literatuur als een aanvaardbare indicator voor SES beschouwd (Bellens e. a. , 2013a, 2013b).

²¹ Eén bijkomende compensatiefinanciering bedoeld voor het financieren van leerkrachten en één in functie van computergerelateerde aankopen (software, computers, etc.).

3. Mogelijke verklaringen voor de zwakke leerwinst-effecten

Hoe kan het uitblijven van overtuigende resultaten van compensatiefinanciering worden verklaard? In deze paragraaf bespreken we vijf mogelijke verklaringen: (1) het ontbreken van een uniforme en consistente afbakening van de doelgroep; (2) het 'moment' van de extra-financiering in de onderwijsloopbaan; (3) de bredere context waarin de compensatiefinanciering wordt geïmplementeerd; (4) de gebrekkige implementatie van de compensatiefinanciering; en (5) de aanwending van werkingsmiddelen. Alle vijf de verklaringen hebben, zoals vermeld, betrekking op het gewoon basisonderwijs en dit voor de periode 2002-2012²².

3.1. De afbakening van de doelgroep

Omtrent de doelgroep van het GOK-beleid bestaat enige dubbelzinnigheid. Het GOK-decreet (Vlaams Parlement, 25-02-1997) stelde uitdrukkelijk dat niet enkel kansarme leerlingen voordeel moeten halen uit de compensatiefinanciering, maar dat dit alle leerlingen ten goede moet komen: 'de bepalingen van het decreet moeten gelezen worden in het licht van het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen'. Wellicht wilde men met die stelling een breed draagvlak realiseren voor het GOK-ondersteuningsbeleid. De omzendbrief 'het gelijke onderwijskansenbeleid voor basisonderwijs' (Ministerie van Onderwijs en Vorming, 13-06-2006) formuleerde echter een striktere afbakening: hij geeft aan dat het beleid zich richt op 'kinderen uit kansarme allochtone en autochtone gezinnen; kinderen die door sociale, culturele en economische omstandigheden leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden ervaren of risico lopen in een achterstandspositie te raken'. In de omzendbrief wordt met andere woorden de doelgroep beperkt tot kansarme leerlingen. Mogelijk maakte die ambiguïteit het moeilijk om in debatten over de compensatiefinanciering vanuit éénzelfde standpunt te vertrekken. Sommige actoren beoogden alle leerlingen als doelgroep, andere hadden het uitsluitend over kansarme leerlingen. Poesen-Vandeputte & Nicaise (2012) verwijzen hierbij naar de 'olievlekstrategie' als één van de strategische principes van het GOK-beleid: 'Het beleid is gericht op de noden van een specifieke doelgroep, maar is bedoeld om uit te deinen naar alle leerlingen toe die dan kunnen meegenieten'. Deze olievlakstrategie zou weleens kunnen impliceren dat de compensatiemiddelen te weinig gericht werden ingezet voor de leerlingen uit kansengroepen.

3.2. De spreiding van de extra middelen over leeftijdsgroepen

Uit heel wat onderzoek is al gebleken dat de fase in de onderwijsloopbaan waarop de compensatiefinanciering wordt ingezet van groot belang is. Volgens de Amerikaanse econoom James

²² Gedurende deze periode (2002-2012) bestond het geïntegreerd ondersteuningsbeleid in het gewoon basisonderwijs (nu: SES-beleid). Tot 2008 voorzag het geïntegreerd ondersteuningsbeleid enkel in een bijkomende omkadering voor scholen met kansarme leerlingen. Sinds 2008 kunnen scholen ook werkingsmiddelen genereren op basis van hun (kansarme) leerlingenpubliek. We hanteren de term 'compensatiefinanciering' als generieke term voor al deze maatregelen.

Heckman (Heckman, 2008) is de ontwikkeling van menselijke vaardigheden een dynamisch proces waarbij op elk moment de al verworven vaardigheden het startkapitaal vormen voor de volgende periode en daardoor de snelheid van de ontwikkeling in de volgende periode beïnvloeden. Eens kinderen een onderwijsachterstand hebben, is het moeilijk om deze in te lopen, wat een invloed heeft op de kansen in de verdere levensloop. De eerste levensjaren zijn aldus uitermate belangrijk voor de cognitieve, taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling. Groenez (2013) argumenteert vanuit dit perspectief dat de focus van *wat* en *hoeveel* we investeren zou moeten verschuiven naar het *moment* waarop we de middelen investeren. Hoe later de compensatiemiddelen worden geïnvesteerd, hoe groter de verschillen in al verworven vaardigheden en hoe moeilijker het is om gelijke onderwijskansen te bewerkstelligen. Het ondersteunen van kinderen op zeer jonge leeftijd zou een meer gerichte en effectieve aanpak zijn. Al vóór de aanvang van het kleuteronderwijs zouden kansarme kleuters een leerachterstand hebben. Bovendien blijft de participatie van kinderen uit kansengroepen aan het kleuteronderwijs – ondanks grote beleidsinspanningen – achterop hinken in vergelijking met de rest van de bevolking. Door een sterkere concentratie van investeringen in het kleuteronderwijs (en voordien), volgehouden inspanningen om álle kleuters op school te krijgen, en een meer doorgedreven outreachend beleid van Kind en Gezin kan de sociale ongelijkheid meer preventief worden aangepakt: ‘the sooner we start, the further they go’. Met GOK+ (2007), het nieuwe omkaderingssysteem (2012) en het ‘Actieplan Kleuterparticipatie’ (2016) werden stappen in de goede richting gezet. Het duurt echter enkele jaren alvorens de effectiviteit van dergelijke beleidsmaatregelen zichtbaar wordt (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012). Het beleid hoeft echter niet op deze resultaten te wachten alvorens verdere stappen in deze richting te zetten.

3.3. De context van de compensatiefinanciering

Een derde verklaring voor de ontnuchterende evaluaties, is de context waarbinnen de compensatiefinanciering wordt geïmplementeerd. Hieronder bespreken we de mogelijke effecten van twee factoren - de bestaande ongelijkheden tussen GOK-scholen onderling en de toenemende sociale segregatie - die alle mogelijk een impact hebben gehad op de effectiviteit van de compensatiefinanciering.

Ten eerste bleken GOK-scholen onderling een ongelijke context te kennen. Poesen-Vandeputte & Nicaise (2012) onderscheidde zo drie groepen achtergestelde basisscholen: brandpuntscholen, doorsnee basisscholen en onderwijskansenscholen met extra troeven. Brandpuntscholen zijn het sterkst benadeeld: er is een tekort aan economische, culturele, sociale en menselijke hulpbronnen. De doorsnee scholen hebben alle kenmerken in huis om een gunstige positie te verwerven in het onderwijsveld: zij verschijnen als het ware neutraal aan de startlijn. Onderwijskansenscholen met extra troeven zijn ten slotte scholen die voor uitdagingen komen te staan gezien hun kansarme leerlingenpubliek, maar over voldoende hulpbronnen beschikken om deze uitdagingen op te vangen. GOK-scholen hadden dus van bij de meet af aan een ongelijke draagkracht. De context waarbinnen de compensatiefinanciering werd geïmplementeerd, is aldus niet voor elke school dezelfde. Deze verschillen in context bepalen echter mee de wijze van denken en handelen en het beleidsvoerend vermogen van een school, wat implicaties inhoudt voor de manier waarop scholen een eigen GOK-beleid uitbouwen. Anders uitgedrukt: de compensatiefinanciering slaagde er blijkbaar niet voldoende in om de lat voor alle scholen met een kansarm doelpubliek gelijk te leggen. Verdere bijstellingen in de

compensatiefinanciering met het oog op een meer gelijke schoolcontext zouden kunnen overwogen worden.

Daarnaast bestudeerden Wouters & Groenez (2013) de segregatie in het Vlaamse onderwijslandschap. Agirdag e. a. (2012) definiëren segregatie in de schoolcontext als een ongelijke verdeling van leerlingen volgens kenmerken zoals etniciteit of sociaaleconomische status over scholen. Segregatie wordt daarbij gezien als één van de mogelijke oorzaken van de zwakkere prestaties van kansarme en allochtone leerlingen; bovendien zou het hun integratie in de maatschappij bemoeilijken²³. Om die reden streefde het GOK-decreet, binnen het luik 'inschrijvingsrecht', naar een betere sociaal-etnische mix in scholen²⁴. Toch constateerden Wouters & Groenez (2013) dat tot 2012 de sociale segregatie tussen scholen is blijven toenemen. Dit heeft mogelijk bijgedragen aan de zwakke effectiviteit van de compensatiefinanciering: scholen met een hoog percentage leerlingen uit kansengroepen zouden hun compensatiemiddelen voornamelijk neutraliserend hebben aangewend om de schadelijke effecten van sociale segregatie tegen te gaan, waardoor minder aandacht kon gaan naar andere doeleinden van de compensatiefinanciering. In 2012 kwam een nieuw inschrijvingsdecreet tot stand, waarin nog sterker de nadruk werd gelegd op het bewerkstelligen van die sociale mix in scholen. Dit nieuwe inschrijvingsdecreet blijkt effectiever te zijn (Groenez e. a. , 2015): onder de nieuw ingeschreven leerlingen werd een dalende segregatie vastgesteld. Dit laatste kan mogelijk op termijn de effectiviteit van de compensatiefinanciering ten goede komen.

3.4. Gebrekkige implementatie

Voorts hebben verschillende studies gesuggereerd dat de aansturing en begeleiding van het GOK-beleid te weinig impact hebben gehad op de school- en klasvloer. Zonder heldere richtlijnen, duidelijk geformuleerde doelstellingen en klaarheid inzake de gewenste uitkomsten, kan men verwachten dat scholen (en het onderwijzend personeel) het moeilijk hebben om de compensatiemiddelen op de meest optimale wijze aan te wenden. Door een weinig SMART²⁵ geformuleerde GOK-wetgeving, hebben scholen te weinig houvast omtrent de wijze waarop - en met welk doel - ze de extra omkaderings- en werkingsmiddelen kunnen gebruiken (Poesen-Vandeputte, 2010). Dit laatste brengt het gevaar met zich mee dat scholen vertrekken vanuit een individuele aanpak, in plaats van een sociale aanpak. Zo onderzochten Juchtmans e.a. (2011) aan de hand van diepte-interviews hoe scholen het GOK-beleid implementeren. Hieruit bleek dat scholen voornamelijk vertrekken vanuit een zorgperspectief, waarbij GOK-beleid en zorgbeleid als één gegeven worden beschouwd. Bovendien hebben leerkrachten hierbij de neiging om de leerachterstand van kansarme kinderen individueel te remediëren, terwijl het GOK-beleid vertrekt vanuit het standpunt dat de leerachterstand van kansarme kinderen te wijten is aan de sociale ongelijkheid. Juchtmans e.a. (2011) beargumenteerden daarom

²³ Verscheidene studies suggereren inderdaad dat sociale segregatie schadelijke effecten heeft op de onderwijskansen van leerlingen. Andere onderzoekers wijzen er echter op dat dit niet noodzakelijk het geval is: concentratiescholen zouden *ceteris paribus* evenveel leerwinst kunnen produceren als gemengde of witte scholen.

²⁴ Het luik 'inschrijvingsrecht' is al meermalig geëvalueerd geweest. Hier vormt dit luik weliswaar geen onderdeel van de evaluatie. We bespreken dit kort omwille van de plausibiliteit van sociale segregatie als verklaring voor de ontbrekende effectiviteit van het ondersteuningsbeleid.

²⁵ SMART = specifiek, meetbaar, aanvaard, realistisch en tijdsgebonden.

dat scholen een meer structurele aanpak zouden moeten hanteren met het oog op het verkleinen van sociale ongelijkheid, bijvoorbeeld door het investeren in nascholing, inclusie-beleid en taalbeleid.

3.5. De aanwending van de werkingsmiddelen

Een laatste mogelijke verklaring voor de ontbrekende effectiviteit is de niet altijd even doelmatige aanwending van de werkingsmiddelen. Ook de werkingsbudgetten werden immers verhoogd in het kader van de compensatiefinanciering voor scholen met leerlingen uit kansengroepen. Twee studies hebben de effectiviteit van dit nieuwe financieringsmechanisme geëvalueerd.

Het Rekenhof (2015) stelde onder andere vast dat de werkingsmiddelen die scholen genereren op basis van leerlingkenmerken (hierna 'SES-werkingsmiddelen' genoemd) doorgaans te weinig worden ingezet voor de realisatie van gelijke onderwijskansen. Het bestedingspatroon van scholen zou weinig verschillen vertonen naargelang het aantal SES-leerlingen: de didactische uitgaven zijn vrijwel gelijk en de werkingsmiddelen worden slechts in beperkte mate aangewend voor bijkomend pedagogisch personeel. Scholen met veel kansarme leerlingen ontvangen aldus meer SES-werkingsmiddelen, maar investeren deze voornamelijk in armoedebestrijding (zoals financiële tegemoetkoming voor extra-murosactiviteiten en leermiddelen of het verstrekken van gratis dranken of maaltijden). Dit beperkte gebruik van SES-werkingsmiddelen voor pure onderwijsdoeleinden zou mogelijk een weerslag kunnen hebben gehad op effectiviteit van de compensatiefinanciering.

Steven Groenez e.a. (2015) sluiten zich hier deels bij aan en stellen vast dat scholen en schoolbesturen de SES-werkingsmiddelen als wenselijk ervaren, maar niet noodzakelijk gebruiken voor strikt pedagogische doeleinden. Verklaringen hiervoor zijn volgens de auteurs de ontbrekende overheidssturing in de aanwending van de SES-werkingsmiddelen, de ongelijke startpositie van scholen, de ongelijkheden in het beleidsvoerend vermogen van scholen en de beperkte steun van ouders die scholen met veel SES-leerlingen ontvangen. In tegenstelling tot de studie van het Rekenhof constateren Groenez e.a. (2015) echter wel dat scholen met meer aantikkende leerlingen (en dus met meer kansarme leerlingen) meer SES-specifieke uitgaven doen (zoals o.a. specifiek didactische materiaal en het betalen van schoolfacturen). Hun visie strookt daarmee niet volledig met die van het Rekenhof aangezien de auteurs aangeven het even legitiem is om de extra middelen te besteden aan het lenigen van materiële noden als aan louter pedagogische ondersteuning van leerlingen, zolang scholen deze uitgaven kunnen beargumenteren en het gewenste resultaat wordt bereikt.

4. Wat met het huidige SES-beleid in het gewoon basisonderwijs? Een reflectie over de compensatiefinanciering (2002-2012) en implicaties voor beleid, praktijk en vervolgonderzoek

Wat weten we nu over tien jaar compensatiefinanciering (2002-2012) in het gewoon basisonderwijs? Welke vragen blijven onbeantwoord? Hoe antwoordt het beleid best op de vastgestelde tekortkomingen van de compensatiefinanciering? Voor welke nieuwe problemen kan het huidige SES-beleid komen te staan? In deze paragraaf wordt nagedacht over de compensatiefinanciering in het gewoon basisonderwijs voor de periode 2002-2012. Hieraan trachten we telkens enkele hypothesen en beleidsimplicaties aangaande het huidige SES-beleid in het gewoon basisonderwijs te koppelen.

4.1. De implementatie van het SES-beleid

Hoger werd een gebrekkige implementatie van het GOK-beleid vermeld als potentiële verklaring voor de zwakke effectiviteit van de compensatiefinanciering. Juchtmans e.a. (2011) pleitten voor een sterkere aansturing vanwege de overheid (heldere richtlijnen, duidelijk geformuleerde doelstellingen en klaarheid inzake de gewenste uitkomsten) maar ook voor een betere (na)vorming van directies en leerkrachten en een meer strategisch schoolbeleid. De GOK-wetgeving was, zoals vermeld, onvoldoende SMART geformuleerd. Schoolteams zouden (te) veel autonomie en te weinig inzicht hebben omtrent de aanwending van hun extra omkadering- en werkingsmiddelen (Poesen-Vandeputte, 2010). Net dit laatste maakte de implementatie inefficiënt. Leerkrachten konden bijvoorbeeld moeilijk een onderscheid maken tussen het GOK-beleid en het zorgbeleid en beschouwden het als éénzelfde gegeven. Bijkomend stelden ook Groenez e.a. (2015) en het Rekenhof (2015) dat scholen de SES-werkingsmiddelen doorgaans te weinig 'strategisch' aanwenden in functie van de realisatie van gelijke onderwijskansen. Het Rekenhof pleitte onder andere voor meer overheidssturing met betrekking tot de besteding van deze de SES-werkingsmiddelen en een selectievere toekenning van SES-werkingsmiddelen. Anderzijds stelde het Rekenhof ook dat hier en daar bijkomende personeelsmiddelen nodig zijn (bijvoorbeeld in het kleuteronderwijs en voor de leerlingenbegeleiding). Groenez e.a. (2015) pleitten voor een versteviging van het beleidsvoerend vermogen van scholen, een meer transparant beleid betreffende de toekenning en besteding van SES-werkingsmiddelen en een prioritaire inzet van de basisfinanciering op de infrastructuurnoden van scholen.

Afgaande op deze bevindingen kan men zich dezelfde vragen stellen bij de implementatie van het nieuwe SES-beleid. Scholen hebben immers nog meer autonomie gekregen. In de eerste drie GOK-cycli moest een schooleigen GOK-beleid worden uitgewerkt binnen voorgeschreven thema's. Met het SES-beleid werden deze voorschriften weggelaten en kan een school volledig vrij haar strategie (weliswaar

in het licht van de realisatie van gelijke onderwijskansen) kiezen. Het valt dan ook te vrezen dat de vrijblijvende aansturing van het SES-beleid, wederom zou kunnen leiden tot een inefficiënte implementatie, wat mogelijk de effectiviteit van het SES-beleid deels teniet doet. Meer duidelijkheid inzake richtlijnen, doelstellingen en gewenste uitkomsten zou een meerwaarde zijn voor de effectiviteit van het SES-beleid.

4.2. De verdeskundiging van schoolteams

Zowel Poesen-Vandeputte & Nicaise (2012) als de OESO (2013)²⁶ suggereerden nog een bijkomende oorzaak van deze gebrekkige implementatie. Terwijl het Vlaamse onderwijssysteem wordt gekenmerkt door een grote extra-investering in scholen met een kansarm publiek, zijn leerkrachten in (sommige) kansarme scholen significant lager geschoold en/of minder ervaren dan die in kansrijke scholen. Poesen-Vandeputte & Nicaise (2012) suggereren daarom dat Vlaanderen meer moet investeren in: (1) extra bijscholing voor leerkrachten waardoor ook de oudere generatie leert omgaan met de huidige problemen in het Vlaamse onderwijslandschap, (2) specifieke opleidingen voor leerkrachten in functie van een betere tegemoetkoming aan de behoeften van hun doelgroep en (3) extra investeringen in een beter beleidsvoerend vermogen. Toekomstige extra middelen zouden daarom misschien beter (deels) worden geïnvesteerd in meer gekwalificeerde leerkrachten (met breder arsenaal aan basiscompetenties, dan (alleen) in extra uren (en dus extra leerkrachten).

In het huidige SES-beleid verwachten we niet meteen grote veranderingen in de basiscompetenties van leerkrachten. Beleidsmaatregelen met het oog op meer kwaliteitsvolle en competente leerkrachten in alle scholen vragen om verdere professionalisering, wat tijd vraagt. Daarom zou op korte termijn een investering in de nascholing en de navorming van leerkrachten (o.a. via professionele leergemeenschappen) een goede aanzet kunnen zijn.

4.3. Het SES-beleid voor de jongsten

Zoals hoger beschreven, is een preventieve aanpak op jonge leeftijd de meest efficiënte manier om gelijke onderwijskansen te bewerkstelligen. In Vlaanderen werd in 2007, door middel van de lestijden GOK+, en in 2012, met de aanzienlijke verhoging van de bijkomende omkadering voor kleuterscholen, ingezet op deze vroegtijdige ondersteuning. Recenter, in 2016, werd tevens ingezet op het verhogen van de kleuterparticipatie met het 'Actieplan Kleuterparticipatie'. Dit belet het beleid echter niet om verdere stappen in deze richting te zetten: een nog sterkere concentratie van de compensatiemiddelen in het kleuteronderwijs en voordien, nog meer volgehouden inspanningen om alle kleuters op school te krijgen, en een meer doorgedreven outreachend beleid van Kind en Gezin zou de effectiviteit van de compensatiefinanciering ten goede kunnen komen.

In toekomstige evaluaties zal kunnen worden nagegaan of de reeds op touw gezette initiatieven inderdaad het gewenste effect hebben gehad, al moet in rekening worden gebracht dat het enkele jaren kan duren alvorens de effectiviteit van dergelijke beleidsmaatregelen zichtbaar worden. Bijkomend lijkt het ons ook zinvol dieper in te gaan op de ganse voorschoolse educatiesector. Internationale studies geven namelijk te kennen dat we sterker moeten investeren in de 0-3 jarigen.

²⁶ Het OESO rapport gaat over het secundair onderwijs. De studie van Poesen-Vandeputte & Nicaise gaat daarentegen over het basisonderwijs.

Aan de hand van case studies van landen die met voorschoolse educatie goede resultaten boeken, kan meer inzicht worden verworven in de mogelijkheden, de uitvoering en het rendement van deze voorschoolse opleidingen.

4.4. De draagkracht van scholen

Scholen kennen a priori een ongelijke draagkracht. Poesen-Vandeputte & Nicaise (2012) toonden aan dat er grote verschillen bestaan tussen GOK-scholen wat betreft hun culturele, economische, sociale en menselijke hulpbronnen. Hierdoor waren sommige scholen minder goed in staat om de verkregen extra-financiering op een efficiënte manier te hanteren.

In het huidige SES-beleid spelen naast schoolkenmerken, ook leerlingkenmerken een grotere rol. Hierdoor kan de impact van de ongelijke draagkracht van scholen op schooluitkomsten mogelijk verkleind zijn. Desalniettemin lijkt het ons belangrijk deze schoolcontext mee in rekening te brengen bij de toekenning van het werkings- en omkaderingsbudget. Zo zouden de infrastructuurnoden van een school en de deskundigheid van het beleidsvoerend en onderwijzend personeel mee een rol kunnen spelen in de berekening van de compensatiemiddelen (mogelijk via een extra wegingscoëfficiënt voor de omkadering of een bijkomende schoolfinanciering, bovenop de reguliere en bijkomende omkadering en de werkingsmiddelen, die enkel besteed mag worden aan infrastructuurnoden en/of de verdeskundiging van het schoolteam). Om dit tot stand te brengen, is het wenselijk om internationaal vergelijkend onderzoek te doen naar de modaliteiten van compensatiefinanciering (en/of andere ondersteuning) voor zwakkere scholen om meer gelijke uitkomsten te genereren. Ook lijkt het ons zinvol om met diverse Vlaamse onderwijsactoren na te denken over de mogelijkheid om naast leerlingkenmerken ook de draagkracht van een school mee te laten spelen in de berekening van de omkadering en werkingsbudgetten.

4.5. (De)segregatie en effectiviteit van het gelijkekansenbeleid

Wouters en Groenez (2015) stelden dat de sociale segregatie in scholen sinds 2012 een dalende trend vertoont (althans bij de nieuw ingeschreven leerlingen). Hierdoor zou het kunnen dat scholen met een uitgesproken kansarme schoolbevolking een kleiner aandeel van de compensatiemiddelen moeten besteden aan neutraliserende uitgaven. Bijgevolg zouden ze sterker hun pijlen kunnen richten op de realisatie van andere zaken (zoals bijvoorbeeld ouderparticipatie, taalbeleid, inclusie, peer tutoring). Het nieuwe inschrijvingsdecreet, dat samen met het SES-beleid in 2012 van start ging, zou dus mogelijk een positieve impact hebben op de implementatiesetting van het SES-beleid.

In dit opzicht lijkt het ons zinvol de samenhang tussen sociale segregatie en de slaagkans van het SES-beleid nader te onderzoeken. Meer bepaald kan verder onderzoek naar interactie-effecten tussen sociale en etnische segregatie enerzijds, en de implementatie van gelijke onderwijskansen anderzijds, de kennisleemte hieromtrent helpen opvullen.

4.6. Niet-cognitieve uitkomsten

Effectiviteitsevaluaties van de compensatiefianciering hebben tot nog toe hoofdzakelijk aandacht gehad voor de impact op de cognitieve prestaties van leerlingen (Devos & Nicaise, 2016; Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2012). Toch zijn ook de effecten van deze financiering op niet-cognitieve uitkomsten (zoals motivatie, academisch zelfconcept, welbevinden op school en schoolse betrokkenheid) van belang. Onderzoek naar de evolutie van deze niet-cognitieve uitkomsten in het Vlaamse secundair onderwijs (LiSO-gegevens²⁷) toont immers aan dat er een positief verband bestaat tussen de sociaaleconomische status²⁸ (SES) van leerlingen en het wiskundig academisch zelfconcept en schoolwelbevinden, maar een negatief verband met de autonome motivatie en emotionele betrokkenheid (Van den Branden, 2016). De vraag die echter blijft bestaan is of de kloof in niet-cognitieve uitkomsten tussen leerlingen met een hoge en lage SES verkleint ten gevolge van de compensatiefianciering. Het ontbreken van studies naar zulke uitkomsten, houdt zodanig in dat we geen volledig beeld hebben van de effectiviteit van de compensatiefianciering. Het is dan ook zinvol om in volgende onderzoeken dieper in te gaan op deze niet-cognitieve uitkomsten, zowel naar het effect van het SES-beleid op deze uitkomsten als naar de betekenis van niet-cognitieve factoren voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen.

²⁷ Een longitudinaal onderzoek dat het traject van leerlingen in het secundair onderwijs volgt sinds het schooljaar 2013-2014.

²⁸ De sociaaleconomische status van leerlingen werd in het onderzoek van Van den Branden (2016) gemeten aan de hand van de onderwijs kansarmoede-indicator (OKI).

5. Besluit: naar een compensatiefinanciering met meer mogelijkheden?

Ondanks de vele inspanningen om meer gelijke onderwijskansen te realiseren, bleek de compensatiefinanciering tussen 2002 en 2012 in het gewoon basisonderwijs onvoldoende haar doelstellingen te hebben bereikt. De sociale ongelijkheid bleef bestaan. In dit artikel hebben we verscheidene mogelijke verklaringen aangehaald voor deze weinig bemoedigende vaststelling: de evoluerende context van de compensatiefinanciering (toenemende kinderarmoede en segregatie), de implementatiesetting van dit beleid (zwakke aansturing door de overheid), het zwaartepunt van extra investering in de schoolloopbaan (te weinig preventief in de prille kindertijd), de afbakening van de doelgroep (te weinig gericht op de meest achtergestelde leerlingen) en de aanwending van SES-werkingsmiddelen (te weinig strategisch-onderwijskundig).

Zoals we al zagen zijn er de afgelopen vijftien jaar (2002-2017) heel wat bijsturingen geweest in de regelgeving van de compensatiefinanciering. Het *huidige* SES-beleid (in het gewoon basisonderwijs) is hiervan het resultaat. De ingezette middelen zijn verhoogd en meer structureel verankerd. De behoeften criteria zijn aangepast in de richting van meer transparantie en lagere planlast. Daarnaast neemt de Vlaamse overheid verdere stappen in de richting van een preventieve aanpak in plaats van een remediërende aanpak, door de versterkte omkadering in het kleuteronderwijs. Tot slot blijkt de toenemende trend in de sociale segregatie sinds het nieuwe inschrijvingsdecreet van 2012 omgebogen te zijn. Hierdoor kunnen compensatiemiddelen effectiever (i.p.v. neutraliserend) worden ingezet. Toekomstig onderzoek zal moeten uitwijzen of deze veranderingen het gewenste effect hebben bereikt.

Toch blijven er ook knelpunten bestaan waar het SES-beleid mee wordt geconfronteerd. Zoals vermeld bleek de ongelijke draagkracht van scholen een weerslag te hebben op de wijze waarop een eigen GOK-beleid werd uitgetekend. Daarnaast zou ook de gebrekkige implementatie en deskundigheid van schoolteams, de effectiviteit van de compensatiefinanciering hebben beperkt. Tot slot werden de SES-werkingsmiddelen misschien onvoldoende effectief aangewend voor de realisatie van gelijke onderwijskansen. Zonder bijsturing bestaat de kans dat deze knelpunten zich blijven manifesteren in het huidige SES-beleid.

In toekomstig onderzoek zullen zowel de mogelijkheden als knelpunten van het huidige SES-beleid verder worden opgevolgd en bestudeerd. Toch kunnen we alvast stellen dat bijsturing in de compensatiefinanciering in het gewoon basisonderwijs wenselijk blijkt op vijf vlakken: (1) meer duidelijkheid inzake richtlijnen, doelstellingen en gewenste uitkomsten vanwege de overheid, (2) een nog preventievere aanpak in de vroege kindertijd en het kleuteronderwijs (o.a. door een nog sterkere concentratie van de compensatiemiddelen in het kleuteronderwijs en voordien, een meer doorgedreven outreachend beleid in samenwerking met Kind en Gezin en volgehouden inspanningen om alle kleuters op school te krijgen); (3) een sterkere investering in de kwaliteit van leerkrachten, (4) de financiering verder bijsturen in functie van de ongelijke draagkracht van scholen, en (5) de

aanwending van SES-werkingsmiddelen meer strategisch richten op de realisatie van gelijke onderwijskansen.

De compensatiefinanciering staat aldus voor grote uitdagingen. De realisatie van gelijke onderwijskansen in een omgeving waar men voortdurend wordt geconfronteerd met obstakels, maakt een continue investering van alle onderwijsactoren noodzakelijk. Toch zijn de vooruitzichten allesbehalve negatief. De compensatiefinanciering is nog jong en heeft nog veel ruimte om zich verder te ontwikkelen

BIJLAGEN

Tabel 1: schematisch overzicht van de wijzigingen in de GOK-regelgeving

Gewoon basisonderwijs	Eerste graad gewoon secundair onderwijs	Tweede en derde graad gewoon secundair onderwijs
M.b.t. de omkadering	M.b.t. de omkadering	M.b.t. de omkadering
<p>2002: Geïntegreerd ondersteuningsbeleid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ondergrens: enkel scholen met minstens 10% GOK-leerlingen en minimaal zes GOK-lestijden komen in aanmerking - GOK-indicatoren: (1) Opleidingsniveau moeder, (2) vervangingsinkomen, (3) Trekkende bevolking, (4) Tijdelijk/permanent uit huis geplaatst, (5) Cumulatief: thuistaal niet Nederlands - Driejaarlijkse cyclus en financiering - Vastgelegde thema's en clusters waarbinnen scholen GOK-beleid uittekenen - Concentratieweging en Brusselweging 	<p>2002: Geïntegreerd ondersteuningsbeleid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gelijk aan het geïntegreerd ondersteuningsbeleid in het basisonderwijs 	<p>2002: Geïntegreerd ondersteuningsbeleid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ondergrens: enkel scholen met minstens 25% GOK-leerlingen en minimaal zes uren-leraar GOK komen in aanmerking - Onderwijskundige indicatoren: (1) de leerling heeft meer dan twee jaar schoolse achterstand, (2) de leerling volgde het voorgaande jaar onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers, en (3) de instroom van leerlingen met een B- of C-attest in TSO en BSO - Driejaarlijkse cyclus en financiering - Vastgelegde thema's en clusters waarbinnen scholen GOK-beleid uittekenen - Concentratieweging en Brusselweging
<p>2006: aanvullende lestijden Rand en Taal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voordelige lestijdenschalen voor Vlaamse basisscholen in Brusselse Rand (los van GOK-lestijden) 		
<p>2006: Aanpassing indicatoren</p>	<p>2006: Aanpassing indicatoren</p>	<p>2006: Aanpassing indicatoren</p>
<p>2007: GOK+ lestijden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aanvullende lestijden kansarme kleuterscholen 		
<p>2008: Aanpassing indicatoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - GOK-indicator 'vervangingsinkomen' wordt vervangen door 'schooltoelage' 	<p>2008: Aanpassing indicatoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - GOK-indicator 'vervangingsinkomen' wordt vervangen door 'schooltoelage' 	<p>2008: Aanpassing indicatoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onderwijskundige indicatoren vervangen door vijf GOK-indicatoren uit het basisonderwijs - GOK-indicator 'vervangingsinkomen' wordt vervangen door 'schooltoelage'
	<p>2011: Aanpassing concentratieweging</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vereiste percentage GOK-leerlingen (80%) werd verlaagd naar 55% 	<p>2011: Aanpassing concentratieweging</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vereiste percentage GOK-leerlingen (80%) werd verlaagd naar 55%

<p>2012: SES-omkadering</p> <ul style="list-style-type: none"> - GOK-indicatoren vervangen door SES-indicatoren: (1) Opleidingsniveau moeder, (2) Schooltoelage, (3) Thuistaal niet Nederlands - Afschaffing ondergrens - GOK+ en Rand en Taal opgenomen in SES-beleid - Concentratieweging verdwijnt, Brusselweging wordt aangepast - Vrije invulling SES-beleid: geen thema's of clusters - Jaarlijkse financiering 	<p>2012: GOK-omkadering (geïntegreerd ondersteuningsbeleid)</p> <p>De eerste graad van het gewoon secundaire onderwijs gaat verder met de driejaarlijkse GOK-omkadering</p>	<p>2012: GOK-omkadering (geïntegreerd ondersteuningsbeleid)</p> <p>De tweede en derde graad van het gewoon secundaire onderwijs gaat verder met de driejaarlijkse GOK-omkadering</p>
M.b.t. de werkingmiddelen:		M.b.t. de werkingmiddelen:
<p>2008: Financieringsdecreet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deel van het werkingsbudget wordt berekend op basis van SES-indicatoren: (1) Opleidingsniveau moeder, (2) Schooltoelage, (3) Thuistaal niet Nederlands, (4) Woonbuurt - Geen ondergrens - Jaarlijkse financiering - Vrije invulling van werkingsbudget - aftoppingssysteem 	<p>2008: Financieringsdecreet</p> <p>Zelfde aanpassingen als in het basisonderwijs</p>	<p>2008: Financieringsdecreet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zelfde aanpassingen als in het basisonderwijs

Bibliografie

- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Van Houtte, M. (2012). Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-witverhaal. 168.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013a). Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wetenschapsprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013b). Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wiskundeprestaties in het Vlaamse onderwijs. Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar.
- Betts, J. R., & Roemer, J. E. (2004). *Equalizing opportunity through educational finance reform*: Public Policy Institute of California San Francisco, CA.
- Chung, I. H. (2015). Education Finance Reform, Education Spending, and Student Performance. *Education and Urban Society*, 47(4), 412-432. doi:doi:10.1177/0013124513498413
- Devos, B., & Nicaise, I. (2016). Het onderwijs: een loopbaan met hindernissen.
- Groenez, S. (2013). Aanpak van (kinder)armoede. The sooner we start, the further they go.
- Groenez, S., Juchtmans, G., Smet, M., & Stevens, C. (2015). Analyse van het nieuwe financieringsmechanisme voor de werkingsmiddelen van scholen.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Econ Inq*, 46(3), 289.
- het Rekenhof. (2015). *Werkingsbudgetten voor het gewoon basis en secundair onderwijs*. Retrieved from www.ccrek.be/
- Juchtmans, G., & Nicaise, I. (2011). Implementatie van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek (SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27).
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H., & Webbink, D. (2007). The effect of extra funding for disadvantaged pupils on achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 89(4), 721-736.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (13-06-2006). *Omzendbrief 'Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het basisonderwijs'*.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (25-06-2008). *Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het secundair onderwijs*.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (29-06-2005). *Personeelsformatie Scholen in het Gewoon Basisonderwijs*.
- Nicaise, I. (2000). *The Right to Learn: Educational Strategies for Socially Excluded Youth in Europe*: Policy Press.
- Nicaise, I., Desmedt, E., Carlier, D., Demeuse, M., De Rick, K., Lindekens, K., . . . Vettenburg, N. (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! : zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Mechelen : Plantyn.
- OECD. (2014). *How is Equity in Resource Allocation Related to Student Performance?* : OECD Publishing.
- Ooghe, E. (2011a). De 'gelijke onderwijskansen (GOK)'-financiering: Werkt ze? Voor wie? En wat kunnen we er uit leren?
- Ooghe, E. (2011b). The impact of equal educational opportunity funds: a regression discontinuity design.
- Poesen-Vandeputte, M. (2010). Gelijke onderwijskansen in het basisonderwijs. De beleidstheorie van het GOK-beleid in Vlaanderen.
- Poesen-Vandeputte, M. (2012). Van bevoordeelde tot achtergestelde school.

- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2012). Tien jaar GOK-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen.
- Van den Branden, N. (2016). *De evolutie van niet-cognitieve uitkomsten in de eerste graad secundair onderwijs. Analyse van de leerlingvragenlijst in het LiSO-project*. Retrieved from Steunpunt Onderwijsonderzoek:
- Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2002). Welbevinden en Prestaties in de Eerste en de Tweede Graad van het Secundair Onderwijs.
- Vlaams Parlement. (04-07-2008). *Decreet betreffende de werkingsbudgetten in het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 wat de werkingsbudgetten betreft*.
- Vlaams Parlement. (25-02-1997). *Decreet basisonderwijs*. B.S. 17-4-1997.
- Vlaams Parlement. (27-5-2011). *Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen*. B.S. 17-6-2011.
- Vlaams Parlement. (28-6-2002). *Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen I*.
- Vlaams Parlement. (2002). *Decreet betreffende Gelijke Onderwijskansen I*.
- Vlaamse overheid. (12-10-2012). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de invoering van een nieuw omkaderingssysteem in het gewoon basisonderwijs*.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education*, (Bruselas: Comisión Europea, 2006) http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENRUM/DOCS/SWP%20EENEE-Part,20060426.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012.